

## University of Groningen

### Mythen over vocabulaireverwerving

Mondria, J.A.

*Published in:*  
Levende Talen Tijdschrift

**IMPORTANT NOTE:** You are advised to consult the publisher's version (publisher's PDF) if you wish to cite from it. Please check the document version below.

*Document Version*  
Publisher's PDF, also known as Version of record

*Publication date:*  
2006

[Link to publication in University of Groningen/UMCG research database](#)

*Citation for published version (APA):*

Mondria, J. A. (2006). Mythen over vocabulaireverwerving. *Levende Talen Tijdschrift*, 7(4), 3-11.  
<http://www.lt-tijdschriften.nl/ojs/index.php/lt/article/view/236/230>

#### Copyright

Other than for strictly personal use, it is not permitted to download or to forward/distribute the text or part of it without the consent of the author(s) and/or copyright holder(s), unless the work is under an open content license (like Creative Commons).

The publication may also be distributed here under the terms of Article 25fa of the Dutch Copyright Act, indicated by the "Taverne" license. More information can be found on the University of Groningen website: <https://www.rug.nl/library/open-access/self-archiving-pure/taverne-amendment>.

#### Take-down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

*Downloaded from the University of Groningen/UMCG research database (Pure): <http://www.rug.nl/research/portal>. For technical reasons the number of authors shown on this cover page is limited to 10 maximum.*

# Mythen over vocabulaireverwerving

JAN-ARJEN MONDRIA

In dit artikel rekent de auteur af met een aantal mythen of halve waarheden over vocabulaireverwerving en vervangt deze door feiten die zoveel mogelijk wetenschappelijk onderbouwd zijn. Volgens de auteur is het bijvoorbeeld niet terecht om leerlingen woorden altijd in context te laten leren.

In de afgelopen vijftientig jaar is de belangstelling voor de didactiek van vocabulaireverwerving sterk toegenomen. Er zijn allerlei aspecten van onderzocht en er is veel over gepubliceerd. Talendocenten die hun vak bijhouden zullen dan ook vertrouwd zijn met het merendeel van de volgende inzichten.

1. Sommige woorden komen veel vaker voor dan andere. Daardoor kom je met kennis van relatief weinig woorden al ver.
2. Woordenlijsten zijn eigenlijk maar van beperkt nut, want veel woorden vergeet je weer.
3. Woorden die tot dezelfde categorie behoren, zoals kleuren, dieren en kledingstukken, kun je het beste als categorie tegelijk leren, want zo zitten ze ook in ons hoofd.
4. Context helpt bij het onthouden. Woorden moet je dan ook altijd in context leren.
5. Woorden waarvan je de betekenis geraden hebt met behulp van de context onthoud je beter. Bij raden ben je namelijk intensief bezig met het woord en zijn betekenis; méér dan wanneer je de betekenis krijgt aangereikt.
6. Er is een duidelijk onderscheid tussen een woord begrijpen (receptieve kennis) en een woord kunnen gebruiken (productieve kennis). Productief leren is moeilijker, maar heeft als voordeel dat je de woorden beter onthoudt.
7. Ten slotte zijn we ons ervan bewust geworden dat het in het talenonderwijs natuurlijk niet om woordverwerving gaat, maar om het verwerven van taalvaardigheid (luisteren, spreken, lezen en schrijven). Vocabulairekennis moet je dan ook niet apart toetsen, want vocabulaire komt automatisch aan bod wanneer je vaardigheden toetst.

Er is alleen een probleem... De uitspraken hierboven zijn namelijk niet helemaal correct, en sommige zelfs helemaal niet. In dit artikel zal ik proberen duidelijk te maken wát er niet klopt: wat de mythen (of halve waarheden) over vocabulaireverwerving zijn. Daarnaast zal ik aangeven hoe het wél zit: wat de feiten zijn.

**Mythe 1** “Met kennis van weinig woorden kom je al ver”

Uit onderzoek blijkt dat talen op sommige punten best ‘economisch’ in elkaar zitten. In iedere taal is er namelijk een beperkt aantal woorden dat heel veel voorkomt en een groot aantal woorden dat relatief weinig voorkomt. Het prettige daarvan is dat als je bijvoorbeeld de tweeduizend meest voorkomende woorden van een taal kent – de aantallen kunnen per taal enigszins verschillen – je al zo’n 80% van de woorden van een gemiddeld tekstje kent (Nation & Waring, 1997).

Maar hoeveel begrijp je van een tekst waarvan je 80% van de woorden kent? Om daarvan een idee te krijgen, is in Figuur 1 een Engels tekstje afgedrukt waarvan de 20% minst frequente woorden zijn weggelaten, waardoor een tekstdekking van 80% is ontstaan.

Van adequaat tekstbegrip is bij deze tekstdekking nog geen sprake. Pas bij een tekstdekking van 95% zal het merendeel van de

lezers een tekst redelijk begrijpen (Laufer, 1989). Voor een dergelijke tekstdekking is de kennis van 3000 tot 5000 woordfamilies nodig, waarbij onder een woordfamilie wordt verstaan: een ‘basiswoord’ met bijbehorende woordvormen en transparante afleidingen (bijv. *spreken*, *gesproken* en *spreker*) (Nation & Waring, 1997). Om op universitair niveau te kunnen studeren zou zelfs de kennis van ongeveer 10.000 woordfamilies nodig zijn (Hazenberg & Hulstijn, 1996).

De conclusie moet dan ook luiden dat het idee dat je met de kennis van een paar duizend woorden al ver komt, een mythe is. Feit is dat je met die kennis weliswaar een heel eind komt, maar niet ver genoeg.

**Mythe 2** “Woordenlijsten zijn van beperkt nut”

Woordenlijsten (rijtjes te leren woorden) hebben allerlei nadelen, zo weten we uit

In 1979/1979 New Zealand produced 9.15 million \_\_\_\_\_ meters of \_\_\_\_\_ logs ( \_\_\_\_\_ ) of which 59 percent was \_\_\_\_\_ (as newsprint, \_\_\_\_\_, sawn \_\_\_\_\_, logs, and so on). Productive \_\_\_\_\_ is expected to remain at about this level throughout most of this \_\_\_\_\_. But based on the \_\_\_\_\_ of wood which will become \_\_\_\_\_ from existing forests and planned new plantings, production will progressively increase to 20 million \_\_\_\_\_ meters a year by the turn of the century.

If \_\_\_\_\_ planting rates are \_\_\_\_\_ with planting \_\_\_\_\_ satisfied in each \_\_\_\_\_ and the forests milled at the earliest opportunity, the \_\_\_\_\_ wood supplies could further increase to about 36 million \_\_\_\_\_ meters \_\_\_\_\_ in the period 2001-2015. The additional \_\_\_\_\_ supply should greatly \_\_\_\_\_, even if much is used for \_\_\_\_\_ production.

Even if used in an \_\_\_\_\_ form, the increasing wood supplies will \_\_\_\_\_ a larger \_\_\_\_\_ force, an improved roading network, and \_\_\_\_\_ and \_\_\_\_\_. If the trees are to be \_\_\_\_\_ then certain \_\_\_\_\_ must be made. They will include \_\_\_\_\_ in:

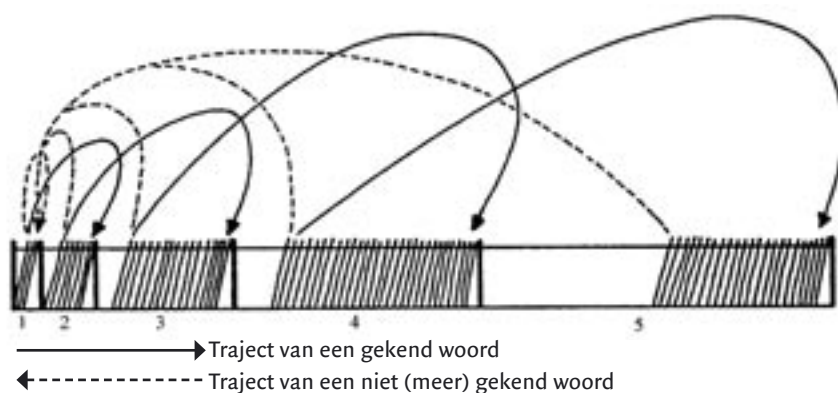
- logging machinery and \_\_\_\_\_;
- logging trucks, and other \_\_\_\_\_ for the \_\_\_\_\_ of \_\_\_\_\_ products;
- \_\_\_\_\_ and \_\_\_\_\_ roads (or rail or coastal shipping \_\_\_\_\_ where \_\_\_\_\_);
- \_\_\_\_\_.

Figuur 1: Tekstbegrip bij een tekstdekking van 80% (Nation, 1990: 242-243)

ervaring. Om te beginnen zijn ze weinig inspirerend om te leren (hoewel dat voor sommige typen leerlingen geen bezwaar is). Daarnaast worden woorden die met behulp van een lijst worden geleerd vaak met elkaar verward, onder andere doordat de woorden

geen context hebben – ik kom daar later nog op terug. Verder blijken woorden die ‘binnen de lijst’ wel worden gekend, ineens niet meer gekend te worden wanneer de docent de woorden ‘buiten de lijst’ of in een andere volgorde toetst.

De handcomputer is een kaartenbak met woordkaartjes met een uitgekiend herhaalsysteem. Deze kaartenbak (dat kan gewoon een schoenendoos zijn) is verdeeld in vijf vakjes die steeds groter worden (resp. 1, 2, 5, 8 en 14 cm diep). Een andere mogelijkheid is dat je een serie van vijf audiocassettedoosjes neemt, maar dan worden de vakjes niet steeds groter. Voordeel is wel dat je ze makkelijker mee kunt nemen.



Hoe werk je met de handcomputer? Elk woord dat je wilt leren zet je op een kaartje: het vreemdtalige woord op de ene kant, de vertaling op de andere kant (bij voorkeur in een andere kleur zodat meteen duidelijk is wat voor- en achterzijde is). Je plaatst de kaartjes in vak 1 (maximaal 30-40 kaartjes), en gaat ze doornemen. Wat je ervan kent, schuif je door naar vak 2; wat je niet kent, plaats je weer achterin vak 1. Wanneer er nog maar een paar woorden over zijn in vak 1, vul je het vak weer aan met 30-40 nieuwe woorden, en kun je weer gaan doornemen en doorschuiven. Als je dit enkele malen herhaald hebt, raakt vak 2 vol, en wordt het tijd om de woorden in vak 2 te herhalen: wat je nog kent, gaat naar vak 3; wat je niet onmiddellijk meer kent, gaat terug achterin vak 1. Zo ruim je ongeveer een vinger breed leeg van vak 2. Dit is meteen het principe van de handcomputer in een notendop: ‘gekend’ mag door naar het volgende vak; ‘niet gekend / niet meer gekend’ moet terug naar vak 1.

Na enige tijd zullen ook de vakken 3 en 4 vol raken, en dan volg je dezelfde werkwijze als bij vak 2. Wanneer uiteindelijk ook vak 5 volraakt en ook daar geruimd moet worden, kun je in principe de kaartjes weggooien als je ze nog kent: je hebt ze dan immers zo vaak gezien, en bovendien zo gespreid in de tijd, dat je ze nu echt kent. Een andere mogelijkheid is dat je werkt met een vak 5 dat zo groot is dat je niet hoeft te ruimen. In dat geval kun je de kaartjes gewoon bewaren, en trek je er af en toe een steekproef van tien kaartjes uit om te zien of je de woorden nog kent. Op deze manier bevat vak 5 dus je totale woordenkennis!

Figuur 2: Handcomputer

Reden om het gebruik van woordenlijsten af te raden? Absoluut niet. Woordenlijsten bevatten als het goed is namelijk de meest voorkomende woorden uit frequentielijsten: lijsten waarin woorden gerangschikt zijn op basis van hun frequentie in reëel taalgebruik (voor het Engels bijvoorbeeld West, 1953, en voor het Nederlands bijvoorbeeld Schrooten & Vermeer, 1994). Dat zogenaamde basisvocabulaire moeten leerlingen heel goed kennen, omdat elke lacune daarin zich later zal wreken. Woordenlijsten en frequentielijsten zijn dan ook prima checklists om vast te stellen welke belangrijke woorden leerlingen nog niet kennen.

Moeten leerlingen die woorden dan ook met behulp van zo'n lijst leren? Nee, dat is niet verstandig. Het is veel beter om die woorden – alleen woorden die de leerlingen nog niet kennen – op kaartjes te zetten. In de simpelste vorm zet je op de voorzijde het te leren woord (bijv. *de agenda*) en op de achterzijde de betekenis van dat woord (bijv. *boekje waarin je je huiswerk en afspraken opschrijft*). De voordelen van het leren met behulp van deze woordkaartjes zijn: (1) de leerling denkt eerst na voordat hij de betekenis op de achterzijde ziet; hij leert als het ware door zichzelf te toetsen; (2) wat de leerling kent, legt hij terzijde, zodat hij zich kan concentreren op wat hij nog níet kent; (3) de volgorde van de te leren woorden is variabel, waardoor die geen (ongewenst) houvast meer kan bieden.

Voor wie nog een stap verder wil gaan met het leren via woordkaartjes, is er de zogenaamde handcomputer (Mondria & Mondria-de Vries, 1997), een kaartenbak met woordkaartjes met een uitgekiend herhaalsysteem (leren via steeds grotere intervallen), waardoor de retentie op lange termijn optimaal gewaarborgd wordt (zie Figuur 2). En wie de voorkeur geeft aan een computerprogramma dat op dezelfde principes gebaseerd is, vindt allerlei informatie daarover op: <http://de.wikipedia.org/wiki/Lernkartei-Software>.

**Mythe 3** “Als je woorden in categorieën leert, onthoud je ze gemakkelijker”

In diverse leergangen en vocabulaireboeken worden nieuwe woorden aangeboden in semantische categorieën, dat wil zeggen: groepen woorden die qua betekenis bij elkaar horen, zoals kleuren, dieren en kledingstukken. Daarbij wordt vaak verondersteld dat het tegelijk leren van allerlei woorden van zo'n categorie bevorderlijk is voor het onthouden. En inderdaad: als we denken aan ons mentale lexicon, het woordenboek in ons hoofd, dan lijkt dat logisch. Wie uit zijn geheugen een kledingstuk oproept, zal er moeiteloos tien andere bij kunnen noemen. Woorden van een semantische categorie zijn als het ware bij elkaar opgeslagen en het lijkt daarom ook logisch om ze samen te leren.

Onderzoek heeft echter aangetoond dat het leren van woorden in categorieën níet de beste manier is. Integendeel zelfs. Gerelateerde woorden worden namelijk gemakkelijker met elkaar verward (interferentie), en daardoor kost het leren ervan beduidend meer tijd dan het leren van ongerelateerde woorden (Mos, 2004; Tinkham, 1993, 1997; Waring, 1997). Tabel 1 laat dit zien.

Groep woorden	Benodigde leerpogingen
Gerelateerd	9.6
Ongerelateerd	6.5

Tabel 1: Leerlast van gerelateerde en ongerelateerde woorden (Waring, 1997)

Betekent dit, dat je als docent dan nooit iets moet doen met semantische categorieën? Nee, zeker niet. Het werken met categorieën kan heel nuttig zijn, maar pas in een latere fase. Als leerlingen al diverse woorden van een categorie kennen, dan pas is het zinvol

om die woorden eens bij elkaar te zetten en te kijken wat leerlingen er precies van weten, om er vervolgens nieuwe woorden of betekenissen aan toe te voegen.

#### **Mythe 4** “Woorden moet je altijd in context leren”

Over het nut van context, bijvoorbeeld een zin of een tekst, bij het leren van woorden bestaat weinig twijfel. Niet alleen laat een context het woord en zijn gebruiksmogelijkheden in zijn natuurlijke omgeving zien, maar ook kan een context helpen bij het onthouden van een woord en zijn betekenis (Mondria, 1996, 1997). Zo kan iemand bijvoorbeeld het woord *agenda* leren met behulp van de zin *Als ik huiswerk ga maken, kijk ik eerst in mijn agenda*. Als hij dan later ineens niet meer weet wat het woord *agenda* betekent, dan herinnert hij zich misschien nog wel dat het woord in een zinnetje voorkwam met *huiswerk*, en dat *agenda* dus een boekje is waarin je afspraken en huiswerk noteert. Context kan dus helpen bij het onthouden en het ligt daarom voor de hand om te stellen dat je woorden altijd in context moet leren.

Toch is het bij nader inzien nog maar de vraag of je woorden wel altijd in context moet leren. Bij deze ‘vuistregel’ zijn ten minste twee kanttekeningen te plaatsen.

In de eerste plaats zijn er veel (concrete) woorden die probleemloos zonder context geleerd kunnen worden. Het aanbieden van zo’n woord zonder context – bijvoorbeeld als een leerling om het woord vraagt – kan dan een praktische methode zijn die voorkomt dat je als docent telkens weer een interessante of nuttige context moet verzinnen, die vervolgens weer door de leerling genoteerd moet worden, enz.

In de tweede plaats kan het leren van een woord in een bepaalde context ertoe leiden dat de leerling het woord alleen maar in die

context kent (en het in het slechtste geval daarbuiten zelfs niet eens herkent). Iedere docent kent wel het verhaal van de leerling die vertelt: “Met het zinnetje erbij weet ik wat het woord betekent, maar nu u een ánder zinnetje gebruikt, weet ik het niet meer...” Om dit soort situaties te voorkomen, moet de leerling erop gewezen worden dat hij de woorden uiteindelijk zónder de oorspronkelijke context moet kennen. In de eindfase van het leerproces dient die context dan ook niet meer (onmiddellijk) zichtbaar te zijn. Het woord moet dus als het ware worden ‘gedecontextualiseerd’: de fysieke (tekstuele) koppeling tussen woord en context moet uiteindelijk worden tot een mentale koppeling in het hoofd van de leerling.

Dit proces van ‘contextualisering-decontextualisering’ kan trouwens ook prima worden vormgegeven met behulp van woordkaartjes, en wel door op de voorzijde het te leren woord te zetten (bijv. *de agenda*), op de achterzijde bovenaan de contextzin (bijv. *Als ik huiswerk ga maken, kijk ik eerst in mijn agenda*) en onderaan de betekenis (bijv. *boekje waarin je je huiswerk en afspraken opschrijft*). Op deze manier heeft de leerling de context bij de hand als houvast bij het leren, terwijl hij tegelijkertijd toewerkt naar het kennen van de woordbetekenis zonder context. Zo helpt context bij het leren en wordt tegelijkertijd duidelijk dat je woorden niet altijd in context moet leren.

#### **Mythe 5** “Geraden woorden onthoud je beter”

Als je de betekenis van woorden raadt – dat wil zeggen: afleidt uit de context – dan zul je het woord met zijn betekenis beter onthouden dan wanneer de betekenis wordt ‘gegeven’, bijvoorbeeld in de vorm van een vertaling. Vanuit de leerpsychologie lijkt dit logisch, want doordat je bij het raden koppelingen vormt tussen het te leren woord en de context, wordt de kans op het onthouden van het

woord en zijn betekenis groter (Schouten-van Parreren, 1985).

Om na te gaan of raden inderdaad zo'n krachtige leerstrategie is, heb ik een aantal jaren geleden een experiment uitgevoerd met leerlingen in het voortgezet onderwijs, die Franse woorden leerden op vier verschillende manieren: (1) raden met behulp van een zinscontext; (2) idem, gevolgd door het controleren van de geraden betekenissen met behulp van een woordenlijst; (3) idem, gevolgd door het inprenten van de geraden en gecontroleerde betekenissen ('raadmethode'); (4) inprenten van de in een zinscontext aangeboden woorden en de erbij gegeven betekenissen ('geefmethode') (Mondria, 1996; 1997). Na twee weken waren de leerresultaten als volgt (zie Tabel 2).

Het leereffect van raden op zich is vrij beperkt: van de geraden woordbetekenissen blijkt na twee weken slechts 6% te zijn onthouden. Pas wanneer woordbetekenissen bewust worden ingeprent, wordt het leerresultaat substantieel, zoals de retentiecijfers voor de raadmethode (47%) en de geefmethode (50%) laten zien. Opvallend is daarbij dat de raadmethode (raden + controleren + inprenten) níét tot beter onthouden leidt dan de geefmethode (inprenten van gegeven betekenissen); de retentie is namelijk verge-

lijkbaar. Voor het idee dat geraden woorden beter worden onthouden, is in dit experiment dan ook geen evidentie te vinden.

Nog interessanter worden de resultaten wanneer we ook de door de leerlingen geïnvesteerde tijd erbij betrekken. Dan blijkt dat de raadmethode aanzienlijk meer tijd kost (in het experiment ruim 25% meer) dan de geefmethode, waardoor het leerrendement van de raadmethode geringer is dan dat van de geefmethode. De conclusie moet dan ook zijn dat je geraden woorden niet beter onthoudt, maar dat de raadmethode wel meer tijd kost en daardoor minder efficiënt is.

Moet je dan niet meer raden? Zeker wel, want raden is een nuttige compensatiestrategie wanneer onze vocabulaire kennis tekortschiet. Maar raden is níét de meest efficiënte léérstrategie.

**Mythe 6** "Als je woorden productief leert, onthoud je ze beter"

Vaak wordt gedacht dat je woorden beter onthoudt als je ze productief leert, dat wil zeggen: om zelf te kunnen gebruiken. Om die reden zou het nuttig zijn om, zelfs wanneer je woorden alleen maar receptief zou hoeven te kennen – dat wil zeggen: om te begrijpen

Leermethode	% Onthouden
Raden	6
Raden + controleren	15
Raden + controleren + inprenten (raadmethode)	47
Inprenten (geefmethode)	50

Tabel 2: Leereffect van raden



– ze toch ook productief te leren. Dat klinkt alleszins plausibel, want productief leren is lastiger, dus intensiever, en daardoor zul je de woorden beter onthouden. En bovendien: als je een woord productief kent, dan ken je het toch ook receptief?

De werkelijkheid blijkt ook hier weer net iets anders te zijn. In een experiment heb ik leerlingen in het voortgezet onderwijs weer woorden laten leren, opnieuw in het Frans, op verschillende manieren: (1) receptief (Frans-Nederlands); (2) productief (Nederlands-Frans); (3) receptief + productief (Frans-Nederlands én Nederlands-Frans) (Mondria & Wiersma, 2004). Na twee weken werd de woordkennis getoetst en daarbij bleek de receptieve kennis van de woorden als volgt te zijn (zie Tabel 3).

Leermethode	% Receptief onthouden
Receptief	48
Productief	42
Receptief + productief	49

Tabel 3: Leereffecten van receptief en productief leren (Mondria & Wiersma, 2004)

In tegenstelling tot de verwachting presteerden de leerlingen die zowel receptief als productief hadden geleerd níét beter (49%) dan de leerlingen die alleen maar receptief hadden geleerd (48%): de retentie was vergelijkbaar. Met andere woorden: als het leerdoel receptieve kennis is – en in veel gevallen is dat voldoende want je hoeft lang niet alle woorden productief te kennen en zeker niet meteen al – dan heeft het geen zin om woorden ook productief te laten leren, want daarmee bezorg je leerlingen nodeloos extra werk, omdat productief leren lastiger is en daardoor meer tijd kost.

### Mythe 7 “Vocabulairekennis moet je niet apart toetsen”

Bij het leren van een taal gaat het uiteraard om het verwerven van vaardigheden (luisteren, spreken, lezen en schrijven). Als je vervolgens die vaardigheden toetst, bijvoorbeeld om vast te stellen hoe ver iemands leerproces gevorderd is, dan neem je vocabulairekennis daarbij als het ware automatisch mee. Er lijkt dan ook geen reden te zijn om vocabulairekennis apart te toetsen, dat wil zeggen: niet in het kader van vaardighedentoetsing.

Toch is er op zijn minst één goede reden om vocabulairekennis wél apart te toetsen, en die is dat vocabulairetoetsen leerlingen kunnen stimuleren tot leren, en wel op de volgende manieren (Mondria, 2004).

In de eerste plaats kunnen vocabulairetoetsen leerlingen bewustmaken van de omvang van hun vocabulairekennis. Als die omvang gering is, of als er duidelijke lacunes zijn, of als de kennis van leerlingen achterblijft bij die van hun medeleerlingen, dan kan dat een verklaring zijn voor veel problemen die ze ervaren, bijvoorbeeld bij tekstbegrip. Het zichtbaar maken van dit probleem kan een aanzet zijn om er iets aan te doen.

In de tweede plaats kunnen vocabulairetoetsen leerlingen hun progressie laten zien. Dat kan voor hen een belangrijke stimulans zijn om vooral door te gaan met leren. Hierbij moet ook worden bedacht dat vooruitgang in vocabulairekennis al na een veel kortere periode vast te stellen is dan vooruitgang in vaardigheid.

In de derde plaats kunnen toetsen op een leuke manier aandacht vragen voor vocabulaire en daardoor de vocabulaireverwerving stimuleren. Ik denk dan vooral aan alternatieve, informele en minder bekende toetsvormen (zie voor voorbeelden Mondria, 2004). Overigens is alleen al het feit dát je als docent vocabulairekennis (regelmatig) toetst belangrijk, omdat dat voor leerlingen een duidelijk



signaal is dat vocabulaireverwerving essentieel is. Omgekeerd geldt: als je vocabulairekennis wel belangrijk vindt, maar je toetst het

niet, dan geef je een verkeerd signaal af. Er lijkt dus alle reden te zijn om vocabulairekennis ook apart te toetsen.

	Mythe	Feit	Advies
1	<b>Aantal woorden</b> Met kennis van weinig woorden kom je al ver.	Met kennis van weinig woorden kom je een heel eind, maar niet ver genoeg.	Leer vooral véél woorden.
2	<b>Woordenlijsten</b> Woordenlijsten zijn van beperkt nut.	Woordenlijsten zijn essentieel, maar je moet er wel op een goede manier mee omgaan.	Gebruik woordenlijsten als basis, maar zet de te leren woorden dan op kaartjes.
3	<b>Categorieën</b> Als je woorden in categorieën leert, onthoud je ze gemakkelijker.	Als je woorden in categorieën leert, verwar je ze gemakkelijker.	Leer woorden niet met een hele categorie tegelijk.
4	<b>Context</b> Woorden moet je altijd in context leren.	Woorden moet je niet altijd in context leren.	Leer woorden in context, maar níét in de eindfase van het leerproces.
5	<b>Raden</b> Geraden woorden onthoud je beter.	Geraden woorden onthoud je níét beter, maar de raadmethode kost wel meer tijd en is daardoor minder efficiënt.	Gebruik 'raden' niet als voorkeursleerstrategie.
6	<b>Productief leren</b> Als je woorden productief leert, onthoud je ze beter.	Als je woorden productief leert, onthoud je ze níét beter, maar het kost wel meer moeite.	Leer woorden niet productief als het niet hoeft.
7	<b>Toetsen</b> Vocabulairekennis moet je niet apart toetsen.	Door vocabulairekennis apart te toetsen stimuleer je de vocabulaireverwerving.	Toets vocabulairekennis regelmatig apart.

Figuur 3: Mythen, feiten en adviezen over vocabulaireverwerving

Samenvatting: mythen, feiten en adviezen

In dit artikel heb ik proberen te laten zien dat de feiten over vocabulaireverwerving soms net even anders of complexer zijn dan sommige mythen ons willen doen geloven. Als samenvatting heb ik de besproken mythen en feiten nog even naast elkaar gezet, telkens aangevuld met een didactisch advies (zie Figuur 3).

NOOT

Dit artikel is de uitwerking van een lezing gehouden op 8 juni 2006 op de NT2-conferentie van de Beroepsvereniging van docenten Nederlands als Tweede Taal. Het artikel is eveneens gepubliceerd in: Bossers, B. (Red.) (2006). *Vakwerk 3: Achtergronden van de NT2-lespraktijk. Lezingen NT2-conferentie Hoeven-Bovendonk 2006*. Amsterdam: BV NT2.

LITERATUUR

Hazenbergh, S., & Hulstijn, J.H. (1996). Defining a minimal receptive second-language vocabulary for non-native university students: An empirical investigation. *Applied Linguistics*, 7, 145-163.

Laufer, B. (1989). What percentage of text-lexis is essential for comprehension? In: C. Laurén & M. Nordman (Eds.), *Special language: From humans thinking to thinking machines* (pp. 316-323). Clevedon: Multilingual Matters.

Mondria, J.-A. (1996). *Vocabulaireverwerving in het vreemde-talenonderwijs: De effecten van context en raden op de retentie*. Academisch proefschrift, Rijksuniversiteit Groningen.

Mondria, J.-A. (1997). *Woorden leren: context, raden en onthouden. Hoe zit het nu écht?* *Levende Talen*, 523, 476-480.

Mondria, J.-A. (2004). *Vocabulaireverwerving stimuleren door toetsen? Tien minder bekende toetsvormen*. *Levende Talen Tijdschrift*, 5(4), 3-14.

Mondria, J.-A., & Mondria-de Vries, S. (1997). *Het leren van woorden in het vreemde-talenonderwijs: Toepassingen voor het studiehuis*. Tilburg: MesoConsult.

Mondria, J.-A., & Wiersma, B. (2004). Receptief, productief, en receptief+productief woorden leren: Wat maakt het uit? *Levende Talen Tijdschrift*, 5(3), 29-37.

Mos, M. (2004). Woord voor woord: De invloed van semantische en vormelijke clustering op het leren van de betekenis van Spaanse werkwoorden. *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen*, 71, 113-124.

Nation, I. S. P. (1990). *Teaching and learning vocabulary*. New York: Newbury House.

Nation, P., & Waring, R. (1997). Vocabulary size, text coverage and word lists. In: N. Schmitt & M. McCarthy (Eds.), *Vocabulary: Description, acquisition and pedagogy* (pp. 6-19). Cambridge: Cambridge University Press.

Schouten-van Parreren, M. C. (1985). *Woorden leren in het vreemde-talenonderwijs*. Apeldoorn: Van Walraven.

Schrooten, W., & Vermeer, A. (1994). *Woorden in het basisonderwijs. 15.000 woorden aangeboden aan leerlingen*. Tilburg: Tilburg University Press.

Tinkham, T. (1993). The effect of semantic clustering on the learning of second language vocabulary. *System*, 21, 371-380.

Tinkham, T. (1997). The effects of semantic and thematic clustering on the learning of second language vocabulary. *Second Language Research*, 13, 128-163.

Waring, R. (1997). The negative effects of learning words in semantic sets: A replication. *System*, 25, 261-274.

West, M. (1953). *A general service list of English words*. London: Longman.

JAN-ARJEN MONDRIA (1960) is vakreferent Taal- en communicatiewetenschappen bij de Universiteitsbibliotheek van de Rijksuniversiteit Groningen (RUG). Hij studeerde Franse taal- en letterkunde en Toegepaste taalwetenschap, beide aan de RUG, en promoveerde in 1996 op een onderzoek naar vocabulaireverwerving in het vreemdetalenonderwijs. Correspondentieadres: Universiteitsbibliotheek RUG, Postbus 559, 9700 AN Groningen. E-mail: J.A.Mondria@rug.nl.